

Clase 2: Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?

Por José Contreras Domingo

Sitio: FLACSO Virtual

Curso: Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte 07

Clase: Clase 2: Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?

Impreso por: Daniel Brailovsky

Día: miércoles, 1 de noviembre de 2017, 15:26

Tabla de contenidos

Introducción

La preocupación por la igualdad

¿Diversidad?

Las categorías de diagnóstico y la pedagogía de la normalidad

El orden institucional de la escuela

La escuela graduada y la pedagogía de la homogeneidad

Lo que se pierde: que no hay dos iguales

No hay solución lingüística

La experiencia de la alteridad: una pedagogía de la singularidad

Aperturas didácticas para tener en cuenta la singularidad

Nota sobre las imágenes

Bibliografía

Introducción

Debería estar claro desde el principio, y sin embargo eso es lo que tendremos que intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero. ¿Por qué esto que, a poco que pensemos y nos miremos a nosotros mismos, nos resulta evidente, tenemos sin embargo que conseguir aclararlo, desarrollarlo, explicarlo, extraerle consecuencias? ¿Por qué dedicarle una lección a esto que debería caer por su propio peso? Pues bien, en parte, a explicar por qué hay que dedicarle una lección habrá que dedicarle la propia lección.

Pero no se trata tan sólo de explicar, dar razón de por qué pasa algo, sino también de abrir el espacio de exploración experiencia y sensibilidad para que algo nuevo podamos ver y plantearnos como sentido de lo educativo. Porque percibir la singularidad nos habla de una disposición que no tiene suficiente con saber de algo, con entender alguna cosa. Percibir es, paradójicamente, algo que haces, pero también algo que dejas que te pase, algo que te sucede. Es por tanto actividad y pasividad. Como es movimiento hacia fuera y hacia dentro, dar y recibir.

Percibir tiene que ver con la capacidad de ver lo que es. Y sabemos que “lo que es” depende en parte de lo que estamos en condiciones de ver; depende de nuestras formas de interpretar la realidad, y también de nuestros sentimientos que se inclinan a querer ver (o a no querer hacerlo), en lo que es, lo que deseamos, tememos o pensamos. Podemos percibir lo que estamos preparados para ver, lo que sabemos interpretar, lo que consideramos como realidad que vale la pena ser apreciada, tenida en consideración. Y al interpretar, percibimos selectivamente. Pero si suspendemos nuestra anticipación, si dejamos que las situaciones y las personas se manifiesten desde sí (y no desde nosotros, anticipando la selección y la interpretación de lo decible y mostrable por el otro, anteponiendo lo que significa aquello que nos dicen o nos muestran), podremos percibir inesperadamente, sorprendentemente. Porque independientemente de posiciones ontológicas o epistemológicas (sobre si la realidad existe o no al margen de nuestra interpretación, etc.) lo cierto es que la vida animada, y cuanto más, los seres humanos, independientemente de lo que pensemos, se manifiestan por sí mismos, son sí mismos, de la misma manera que lo pensamos de nosotros. Suspender el juicio para que el otro se manifieste, para poderle ver y oír no es tanto una cuestión epistemológica como, en primer lugar, una cuestión de simple humanidad. Percibir la singularidad de cada una, de cada uno (su presencia, lo que dice, muestra, quiere, necesita, teme, evita), es lo primero: abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar.

Pero todo esto, en educación, con ser necesario, esencial, no es suficiente. En mi experiencia al menos, no puedo ir muy lejos con este abrirme a la experiencia del otro, a su decir y mostrar, si pertenezco a una institución conformada según una cierta pedagogía, que espera de mí un cierto hacer, y si no encuentro una forma de actuar que acoja esta singularidad y sepa, desde el reconocimiento, y desde los caminos que pueden abrirse para cada uno, percibir las posibilidades para una práctica pedagógica cotidiana. Necesito abrir aquellas dimensiones del hacer en donde el reconocimiento y la aceptación de la singularidad del otro no sea una simple figura retórica, o bien una continua frustración en el choque entre el deseo de escucha de cada alumno o alumna en particular y la imposición de lo ya decidido y anticipado institucionalmente. Necesito saber concretar una apertura pedagógica práctica, encontrando modos de relación, y modos de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la singularidad. ¿Podríamos hablar de una pedagogía, de una didáctica de la singularidad?

Por todo ello, esta lección querría ser varias cosas. En primer lugar, una exploración sobre el lenguaje, sobre cómo las palabras nos ayudan o nos estorban para decir lo que queremos, para ver y oír lo que el otro nos muestra, o para encontrar la relación entre pensar, ver, oír, decir y hacer. Una exploración también sobre las ideas, por supuesto. Pero digo palabras, porque a veces estamos rodeados de ciertos términos y expresiones que se nos aparecen como naturales e incuestionables, palabras con las que parece que tenemos que pensar ciertas cuestiones educativas y sociales, palabras que en realidad no siempre está claro qué ideas queremos comunicar con ellas, y de las que sin embargo, nos cuesta desembarazarnos. Expresiones con una cierta nebulosa bienpensante, pero que no siempre tienen una clara traducción en el pensar de lo concreto, aquel que da contenido al hacer y no sólo discurso. Dice Luisa Muraro (1994, p. 45) que el significado etimológico de “teoría” es “las palabras que permiten ver lo que es”. Pues de esto se trata, claramente, al plantearnos el percibir. Y como ya he dicho, percibir, como pasa con las palabras, no es sólo un movimiento hacia fuera, como una lupa para ver; se trata también de un movimiento hacia dentro, el que nos ayuda a crear aquella disposición (silencio, escucha) que nos permite acoger la presencia del otro, lo que nos muestra o nos dice. Las palabras que nos permiten ver lo que es no son aquellas que anticipan lo que veremos; son más bien palabras que nos dicen cosas a nosotros para que podamos estar atentos a lo que no está dicho, a lo que necesita ser visto.

En segundo lugar, quiere ser también un preguntarnos sobre el hacer. Porque nos encontramos en muchas ocasiones sustentando prácticas que no se sabe quién y cuándo las han decidido, y que en realidad vienen conformadas por la interiorización de los límites del hacer que crea, en lo simbólico, en lo organizativo y en lo práctico, una institución. Y si queremos que nuestra apertura, nuestra disposición sea generadora de posibilidades, tenemos que adentrarnos en el terreno de las prácticas didácticas, su sentido y su posibilidad para acoger la singularidad.

Pero también querría esta lección, en tercer lugar, algo difícil de precisar y, paradójicamente, algo imposible de pretender. Y es llegar a tocar aquella dimensión de nuestro pensar, hacer y decir que no queda bien recogida en ninguna de estas denominaciones (pensar, hacer, decir). Porque apelan a algo íntimo, personal, tácito; un saber secreto, o un intuir; o un haber experimentado y haberse podido dar cuenta de cuándo sí y cuándo no estamos en consonancia con nosotros mismos y con nuestra manera de percibir, de sentir, de querer, o cuándo estamos de verdad escuchando, atendiendo, mirando a quien tenemos delante y a lo que siente, quiere, necesita; o cuándo, por el contrario, estamos entorpeciendo nuestra experiencia con supuestos, expectativas, “valores”, y no nos estamos dejando dar, tocar, ver, sentir, por lo que el otro, nos dice, nos ofrece, nos pregunta, nos pide. Vibrar en sintonía.



Taller de percusión en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

La preocupación por la igualdad

Ya lo he dicho al principio: no hay dos iguales. Y sin embargo, la aspiración a la igualdad parece estar siempre presente, uno de aquellos valores incontrovertibles. Se trata, en mi opinión, de una de aquellas grandes palabras que tiene que ver con aspiraciones abstractas de las que en realidad no tenemos experiencia; ideales que movilizan, sin que sepamos en qué se traducen cuando nos atenemos a las cosas concretas. Esto no es un problema de todas las grandes palabras, sino tan sólo de algunas. El amor es también una gran palabra, pero que está en relación con experiencias en las que buscamos las cualidades del amor, en las que podemos decir si era o no era amor aquello que sentimos, que vivimos, o aquello que vimos en alguien. Pero ¿qué pasa con la igualdad? Que actúa como un ideal que nos habla de un mundo que no es; nos habla de aquello a lo que se aspira, de grandes principios, de fundamentos del derecho, etc., pero pierde el contacto con las cosas, con las relaciones concretas, con la experiencia. Y cuando se pone en relación con lo concreto, lo hace desde la norma que exige tratar o pedir a todos lo mismo. En educación, esa norma suele ser la de actuar pretendiendo o bien una igualdad de partida (todos son o los considero iguales), o bien una de proceso (a todos los trato igual), o bien una de llegada (de todos pretendo lo mismo).

Siempre que hablamos de igualdad operamos un reduccionismo en la experiencia, para hablar de aquello que iguala, o que se iguala, o que se presenta como igual, dejando de lado todo lo demás, todo aquello que mostraría que lo que es igual es tan sólo un aspecto o una dimensión entre todo lo demás que no lo es, que muestra diferencias. Y entonces, “igual” se equipara a “idéntico” o a “lo mismo” y ser idéntico homogeneiza, o elimina, en relación a lo comparado como igual, todo lo que era **diferente** (*Ref: Carlos Skliar (2002) ha usado para referirse a esto el concepto de*). Por esto pasa que la igualdad siempre hace referencia a un común, algo a lo que compararse, a lo que “igualarse”. Es con esto con lo que se responde a la pregunta ¿iguales a qué?, o a esta otra ¿iguales a quién? Ambas preguntas remiten a un referente idealizado, según el cual unos tiene que moverse en la dirección de los atributos que los otros manifiestan. Las mujeres, hacia los hombres; las gentes llamadas de color, hacia las llamadas blancas; quienes tienen discapacidades, hacia los ¿“normales”?, etc. Y esto ocurre incluso en la pregunta que parecería escaparse de esta trampa: ¿iguales en qué? Y es que siempre hay un referente que, en cuanto tiene contenido concreto, nos devuelve a las otras dos preguntas: iguales en aquello que se considera como aspiración o deseabilidad y que está llena de referentes, de contenidos de lo social o de lo personal que representan ciertos ideales, imágenes, atributos, modos de ser que se proponen iguales para todos.

No hay forma de escaparse a esto. O la idea de igualdad es una abstracción excitante, algo para reivindicar como un derecho, pero que no prende forma, o si toma concreción empieza a dibujar unos atributos que responden a unos y no a otros, que igualan a base de ignorar cualidades y diferencias que precisamente cobran su valor en eso, en que no son semejantes, en que expresan diferencias irreductibles, asimetrías, disparidades que muestran la variedad del mundo real que constituimos, las diferencias no asimilables, no **reductibles** (*Ref: Un análisis de esto, en relación al colonialismo y el racismo puede verse en Carlos Skliar (2002, cap. III; pp. 82-3)*). Y el peligro del lenguaje de la igualdad es hacer tabla rasa de todo ello, ignorar o suprimir todo aquello que no queda igualado, esto es, identificado en lo mismo. Y, al estar instalado en la imaginación de la igualdad, corre el peligro de identificar cualquier diferencia con una “desigualdad”, y con una deficiencia, con una anormalidad.

Es probable que en gran medida estemos todos constituidos (o al menos, afectados) por un lenguaje (y todo lo que hemos visto que representa) como este de la igualdad que está en el imaginario ideológico de nuestra sociedad desde la Revolución Francesa. Y bien sabemos que muchos de los discursos educativos, así como de sus organizaciones institucionales, o de las justificaciones para muchas prácticas escolares son dependientes de lo que podríamos llamar “la ideología de la igualdad”. Pero entiéndase que lo que estoy tratando de decir no es lo contrario. Discutir la lógica de la igualdad no es defender la desigualdad. Es más bien plantear que no son estas las palabras que nos ayudan a ver, a pensar y a hacer lo necesario. De lo que se trata es de partir de otro lugar que no esté atrapado en este juego de oposiciones entre igualdad-homogeneidad-mismidad y desigualdad-deficiencia-anormalidad, para poder ver algo más conectado con la experiencia, con lo concreto, con lo particular. Y es que lo educativo no puede pensarse (ni menos hacerse) desde un lenguaje que no se vincule con la experiencia, esto es, con lo que acontece, con lo que podemos experimentar en nosotros mismos, con lo que podemos ver, sentir y hacer. Necesita un lenguaje que lo podamos sentir como próximo y propio, aquel con el que nos podamos pensar a nosotros y a nuestras relaciones, y no un lenguaje con el que pensar en abstracto sobre grandes “valores” y “principios” de una realidad general, universalizada, pero sin vidas concretas.

Plantearse lo educativo requiere de aquel lenguaje que nos permite conectarnos con lo particular, y que nos mueve a la acción. Aquel que nos permite preguntarnos y respondernos en concreto sobre las relaciones educativas, sobre lo que tiene sentido para quienes en ellas nos acompañan. En la distancia corta, la de la relación personal, que es la que sostiene la práctica educativa, el lenguaje de la igualdad se deshace, porque uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es. La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la igualdad, ya sea igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual), o de llegada (de todos pretendo lo mismo), afecta de una manera inadecuada a la relación educativa. E íntimamente lo sabemos. Esto es algo que sabe cualquier madre en la relación con todos y cada uno de sus hijos e hijas: que no hay dos iguales; que cada uno reacciona de forma diferente, tienes cualidades y dificultades singulares; que requiere ser tenido en cuenta de forma particular; que aún perteneciendo a la misma familia tiene su propia biografía, sus propias vicisitudes, o su forma propia de encarar incluso las que pudieran ser compartidas; y que, en definitiva, hará con su vida algo distinto. Y si miro a cada una y a cada uno de mis estudiantes lo sé: la educación no es un problema de igualdad, sino de *lo adecuado a cada una o a cada uno*. La igualdad, como valor, no habla de lo fundamental: que cada niño, cada niña, cada joven pueda tener una relación de amor y cuidado para que pueda desarrollar aquellos recursos que le permitan tener una vida digna, teniendo en cuenta su singularidad, su necesidad, su deseo. La igualdad, en cuanto que formulación de un derecho, no facilita pensar que lo importante no es adjudicar una aspiración abstracta, un derecho que parece cumplirse con leyes e instituciones, porque el amor y el respeto siempre dependerá de personas concretas en relaciones particulares que tengan en cuenta (sepan ver y entender) su singularidad.

Y lo que propongo aquí como reflexión es esto: que miremos en nosotros mismos, en nuestra forma de relacionarnos con nuestros hijos o hijas, o con nuestras alumnas y alumnos y nos preguntemos de qué forma podemos expresar lo que nos suscitan y plantean como relación y como disposición educativa, con qué palabras encontramos una mejor correspondencia con lo que íntimamente sentimos, con cuáles encontramos una mejor mediación para conseguir verlos y entenderlos mejor, con cuáles podemos pensar y decir lo que nos corresponde hacer, cuáles hacen posible que nuestras concepciones no se interpongan, sino que podamos ver y escuchar mejor. Qué palabras podemos encontrar que sean con-sonantes con nuestra experiencia (que resuenen/sintonicen en nuestra experiencia, o bien que hagan que nuestra experiencia pueda ser, pueda suceder porque nos abren dimensiones de nuestra percepción, de nuestra comprensión, para ver otra cosa, para entender de otra manera, de tal forma que se produzca una apertura de sí, más que una repetición del yo).



Taller de percusión en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

¿Diversidad?

¿Es el lenguaje de la diversidad la solución? Pienso que no. Si bien es cierto que apareció como un intento de superar la perspectiva de una escuela concebida como homogénea, como formada por alumnos todos iguales, todos lo mismo, o mejor, de una escuela con prácticas escolares dirigidas tan sólo a un sector de alumnos, los “normales”, sin embargo, la imagen de la diversidad ha funcionado siempre como si se abriera una grieta en el grupo de iguales por la que ahora entrarán “los otros”, los “no iguales”. Porque en vez de percibir la singularidad de cada criatura, lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000), la “diversidad” ha supuesto más bien extender ante nosotros una paleta de colores en la que quedan representados diferentes grupos catalogables de “otros”. En el uso que se viene haciendo de “diversidad” y de “atención a la diversidad” hay una distancia descriptiva: la diversidad está ahí fuera, es ajena a mí, no soy yo, son ellos, los diversos (y por tanto, no tiene por qué implicarme; tan sólo la describo, la catalogo). Esta connotación de distancia y observación conduce fácilmente a fijar los atributos que describen la diversidad. E incluso pueden llegar a ser variedades hasta el infinito de atributos, pero son eso: sujetos connotados con atributos de diferenciación, en vez de historias personales de cada ser.

La diversidad parece así referir a un sector del colectivo del alumnado, el “diverso”, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón: las minorías étnicas, quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, los conflictivos en el aula, quienes pertenecen a sectores sociales “desfavorecidos”, los “discapacitados”. En definitiva, atender a la diversidad acaba siendo atender a quienes tienen problemas en la escuela, o dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (de forma que el problema que se visibiliza es el que “da problemas”, y no otros, porque lo que es problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos); atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que *tienen* problemas porque *crean* problemas.

Los diversos son por tanto “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Porque una percepción íntima ya me dice que nadie es igual a mí, pero si digo de alguien que no es igual a “nosotros”, me incluyo bajo un colectivo, normalmente poco explicitado en sus rasgos, que se concibe como normalidad que hay que extender y conseguir para todos, o que reconocer, en su exclusión, en su “falta de” (en su dificultad y deficiencia), para algunos. El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia (Lloret, 1994). Los otros son los pertenecientes a minorías étnicas (a algunas: las que asociamos a pobreza o a inferioridad cultural; nombramos la diferencia para hablar de magrebíes, pero no de nórdicos, para hablar de chinos, pero no de japoneses), son los hijos de familias desestructuradas, son los hiperactivos. Por tanto, el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad, o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural. Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden en esa mirada *ser quienes son*.

La diversidad son ellos. Y sin embargo, en educación, lo que hay en juego es *la relación entre tú y yo*. La diversidad está ahí fuera, pero entre tú y yo hay diferencias. La diferencia es eso: una relación. Lo que tenemos entre tú y yo.



Taller de percusión en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Las categorías de diagnóstico y la pedagogía de la normalidad

La diversidad no es la solución, en la medida en que no responde a una nueva mirada, sino a una introducción en el recinto escolar de lo que ya estaba visto con una mirada anterior: la del diagnóstico clasificatorio. Porque es esto lo que suele ser el diagnóstico en muchos casos. No la comprensión del conjunto de circunstancias que nos dan cuenta de las vicisitudes de un ser humano; no la descripción dinámica de la forma en que una persona viene enfrentando su vivir; un “hasta aquí” que nos muestra su historia, con sus circunstancias, sus luces y sus sombras, pero que no determina su futuro. No. A lo que llamamos diagnóstico es a la señal, a la marca, al distintivo que distingue: atribuirle a un sujeto los rasgos que se han definido, como diferencias ya establecidas, bajo una categoría englobante y delimitadora: es superdotado; tiene déficit de atención; es repetidor, etc. Categorías “científicas” o “caseras”, pero que definen a la persona en cuestión -en función del grupo de referencia que sugiere la categoría diagnóstica- como *lo que es* (o más extendidamente, como *lo que no es*, lo que “no va bien” en él: su déficit o a-normalidad) y lo que se puede esperar (o no) de él.

La investigación diagnóstica psicopedagógica se ha basado precisamente en ese tipo de mirada social/colectiva sobre la diferencia: con su interés en la abstracción, en extraer una descripción que pudiera trascender la singularidad de cada caso, para poder disponer de herramientas válidas para el estudio de toda la población y para poder disponer de patrones de tratamiento para todas las casuísticas, lo que busca es situar al sujeto en un lugar en la colectividad, según técnicas de generalización, normalmente estadísticas, que más que de generalización nos hablan de la generalidad. Con lo cual una persona deja de ser alguien singular para ser un individuo particular de un colectivo: un caso (Foucault, 1976). Una vez que lo hemos caracterizado (ya sabemos de qué es un caso), ya sabemos qué hacer.

Así, la búsqueda de la regla, de la técnica y de la norma han ido juntas en la investigación psicopedagógica: la descripción de los sujetos, la comparación, la clasificación, los pone en su lugar: el que les corresponde. De este modo, la idea de normalidad señala el no destacar, el no destacar-se, respecto de una generalidad homogeneizada. Al medir y comparar, aparece la desviación: quien se sale de la norma. Y la desviación resalta entonces como diagnóstico. A la normalidad se le contrapone lo que se desvía y el rasgo que se desvía define al sujeto, que acaba siendo un desviado.

La anormalidad (como la normalidad) es un juicio psico-social, ya que al fin y al cabo, lo único que hace es señalar la desviación que tenemos problemas para aceptar: el juicio de anormalidad no es ya sólo estadístico (en los extremos de la curva de Gauss), sino moral: que no se mueve dentro de los márgenes de lo que consideramos aceptable, que no sabemos qué hacer con él, que nos crea problemas. Por tanto, la auténtica anormalidad es la que me crea problemas; es la diferencia que me problematiza, que me pone en cuestión (Pérez de Lara, 2001). Por eso la anormalidad, así construida, así percibida, pone el acento sobre la diferencia percibida como deficiencia, como sólo carencia o dificultad, como negatividad; y no como otra posibilidad, otra forma de ser y sentir con derecho a la existencia, esto es, como historias personales que, llenas de vicisitudes y matices, como cualquier historia, presentan tanto las luces como las sombras de lo que como criaturas humanas son y pueden ser.

La pedagogía de la normalidad (la pedagogía de lo neutro), la que hace vacío de las diferencias, la que en todo caso reconoce tipologías de sujetos fuera de la normalidad-neutralidad del ser homogéneo, es así la *pedagogía de la técnica*, la pedagogía que se basa sobre el saber qué hacer antes de tener una experiencia concreta, antes de conocer la singularidad de sus alumnos, como personas concretas con sus propias historias, antes de vivir la singularidad de las situaciones y las relaciones particulares en las que se está inmerso, en cuanto que docente, como un otro para los otros (sus alumnas y alumnos). La que no hace vacío en sí y escucha para dejarse decir por el otro quien el otro es, quiere, necesita; la que no hace vacío y se escucha a sí para pensar lo apropiado a la situación.

Nuria Pérez de Lara (2001) lo ha expresado con suma claridad:

“Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya [la] pregunta... fundamental: ¿Quién soy yo? ¿Qué produce en mí la presencia del otro? ¿Qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio? ¿Qué me dice a mí su presencia? Si su presencia no me dice, si sus ojos, su gesto, su grito o su silencio no me reclaman, si en mí nada se produce con todo ello, no puedo más que recurrir a la acertada clasificación de sus conductas –pues a un cúmulo de conductas reduce la técnica pedagógica toda presencia- y acertar con la adecuada aplicación de una técnica o estrategia... para que dicha presencia se transforme en conducta adaptada, normal, recta, es decir, en la respuesta correcta.”

La pedagogía de la normalidad, no es pues sólo la de los normales y la de “los diferentes”. Es también la pedagogía de la intervención que no escucha, que no entra en conversación, que no presta atención a quien cada uno es, a lo que le manifiesta, a lo que verdaderamente le dicen y que le hace pararse y preguntarse por lo que eso que le dicen le hace pensar.



Jornadas de apoyo escolar en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

El orden institucional de la escuela

Las clasificaciones, diagnósticos y tratamientos (psico)pedagógicos no son independientes de las clasificaciones y jerarquías que introduce el orden escolar. La mirada diagnóstica es una mirada institucionalmente situada, pero que se “ciega” ante la institución. De este modo, sitúa la diferencia/deficiencia como definición de a-normalidades del individuo por su adscripción a categorías patológicas o de extrañeza social, pero no como categorías que den cuenta del marco social o institucional en el que aparecen las no-normalidades problemáticas.

Aunque el problema no sea ya sólo que el diagnóstico se ciega ante la institución. El problema es que la propia escuela se ciega ante su propia constitución institucional, invisibilizando sus rasgos (otra vez lo neutro), naturalizándose, viéndose a sí misma como “lo normal”, cuando en realidad se trata de un modelo institucional de escuela con una historia concreta, arbitraria (en el sentido de que bien pudo haber sido otra, de que su organización no obedece a ley natural o inevitable, sino a decisiones tomadas en momentos concretos que condujeron al modelo escolar que tenemos). Es importante detenernos en algunos aspectos de este modelo escolar, en concreto en su organización como escuela graduada, porque como veremos, muchas de las características de la educación basada en la normalidad de la homogeneidad, así como nuestras dificultades para saber qué hacer con quienes no responden a esos presupuestos, muchas de las formas de pensar en las que estamos inmersos, pero también de nuestras formas de actuar, en el conflicto con las diferencias, en nuestras dificultades para reconocerlas y aceptarlas, están claramente vinculadas con el modelo de la escuela graduada. Una forma de concebir la escuela que está continuamente emitiendo el mensaje de la homogeneidad como constitución natural-deseable de los grupos de clase, y en consecuencia el mensaje de que quienes no encajan en este molde tienen un problema, son ellos el problema.



Jornadas de apoyo en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

La escuela graduada y la pedagogía de la homogeneidad

Aunque en cada país la historia de la constitución de la escuela graduada como el modelo predominante de escuela tiene sus variaciones y circunstancias, sin embargo, las conclusiones respecto a sus características y consecuencias en la conformación de la pedagogía de la normalidad han sido equivalentes. Yo seguiré aquí en gran medida la historia de la escuela graduada tal y como se conformó en España, basándome en la obra de Antonio Viñao (1990) en la que da cuenta de esta historia. Una historia que comenzó hace poco más de cien años, y que acabó conformando, si no el único modelo de escolaridad, sí al menos el que se considera el preferente y el normal.

Con anterioridad a la escuela graduada, los establecimientos de enseñanza consistían en lo que podríamos llamar la escuela-aula, esto es, un local en donde un solo maestro o maestra atendía a un número normalmente elevado de alumnos o alumnas de todas las edades y de todos los niveles de conocimientos, a lo largo de toda la escolaridad de esos niños y niñas. Bajo esta organización, el conjunto del alumnado no constituía un grupo homogéneo; cada uno de ellos seguía su proceso de progresión y aprendizaje; en muchas de estas escuelas se procedía a un sistema de graduación interna, creando, dentro del mismo recinto, subgrupos por niveles, en donde los auxiliares o los alumnos de mayor edad ayudaban al maestro en estas tareas. Si bien este había sido el orden habitual de las escuelas durante mucho tiempo, lo cierto es que desde finales del siglo XIX empieza a interpretarse y valorarse este sistema como desorden. Una idea de desorden que empieza a introducirse en relación a otras dimensiones de la escuela, como la falta de un calendario que marque con claridad el comienzo y el final del curso, o de un horario diario que organice la jornada (Viñao, 1998). Es el momento de la introducción en el régimen de lo escolar del nuevo espíritu de la racionalización de la organización, de los tiempos, los espacios y las actividades, una mentalidad que ya ha aparecido en la organización de la producción (en lo que se llamó la organización científica del trabajo) y que poco a poco se va extendiendo a las instituciones a cargo del estado, y en general en la aplicación de este nuevo espíritu racionalizador a la educación escolar.

La búsqueda del orden y la racionalidad, contra el desorden anterior, se concibe mediante la graduación. Un modelo de escuela que ya estaba en práctica desde algunas décadas antes en Estados Unidos (Tyack y Cuban, 2000). En esencia, el sistema de graduación (que ya existía en los institutos de secundaria y en muchas escuelas privadas) consistía en crear grupos de alumnos homogéneos, normalmente a partir de la creación de grupos por edad, para que bajo la dirección de un maestro por grupo pudieran trabajar al unísono en el avance del programa escolar.

Esta nueva configuración de las escuelas conduce a una serie de transformaciones. En primer lugar supone una nueva concepción del edificio escolar. Evidentemente, ya no puede servir el modelo de escuela identificada con un único espacio. Ahora las escuelas tienen que ser edificios que alberguen diferentes aulas, además de espacios nuevos previstos, como biblioteca, laboratorios, aulas especiales, gimnasio, comedor, despacho de dirección, sala de reuniones, etc.

Otra transformación se produce en el propio sentido y vivencia escolar del programa o currículum. Con el modelo anterior de escuela-aula, bajo un único docente y con un alumnado que recogía todas las edades de la escolaridad y todos los procesos de progresión en el programa, cada alumno o alumna seguía su propio nivel (si bien es cierto que dentro de estas aulas ya se daban prácticas de graduación; pero al ser una organización interna, era posible siempre remodelarla en función de las necesidades, reajustando las agrupaciones tanto como fuera necesario). Ahora, sin embargo, el supuesto es que cada grupo tiene y ha de tener un mismo nivel. Y por consiguiente, el programa escolar ha de ser distribuido, fragmentado y secuenciado por cursos a lo largo de toda la escolaridad. Ahora, el primer nivel tiene que cubrir una serie de saberes que permitan pasar a segundo curso con el nivel correspondiente para poder continuar la cadena o escalera de la escolaridad graduada. Por consiguiente, la idea de programa o currículum, asociado a las nociones de orden, secuencia y progresión, cobra una gran fuerza.

Una de las consecuencias de esta visión curricular secuenciada es la necesidad de un ritmo de aprendizaje igual para todos los alumnos del curso, que se supone que parten de un mismo nivel y tienen que acabar el curso con un nuevo nivel igual para todos.

El hecho de que se conciban los grupos como homogéneos y el aprendizaje por cursos como una secuencia igual para todos para llegar a un mismo nivel de resultados, condujo a plantearse el problema de la promoción. Efectivamente, había que constatar que los alumnos estaban en condiciones de pasar de curso; para ello se fijaron pruebas de nivel que dieran fe de que los alumnos habían alcanzado los resultados esperados. Y lógicamente, los exámenes y la decisión sobre la promoción dieron lugar necesariamente a su opuesto: el fracaso y la reprobación o no promoción: la repetición. La paradoja que esto introducía era precisamente la inviabilidad de la homogeneidad; quienes no superaban las pruebas, o pasaban al siguiente curso, por lo que ya no sería homogéneo (habría distintos niveles de aprendizaje en el mismo grupo), o bien repetían curso, de tal manera que tampoco era ya un grupo homogéneo, al haber niños de distintas edades en el mismo grupo. En cualquier caso, la escuela graduada instaura un sistema de exámenes más continuo de lo que hasta ahora existía (y más objetivado, con pruebas de nivel; ya no sería el propio maestro quien se hiciera cargo, como hasta ahora, de ver cómo iban sus alumnos y de irse adecuando a los niveles reales), así como aparece como novedad el problema del fracaso escolar.

La configuración didáctica a la que conduce la escuela graduada (y la que realmente se busca) viene condicionada por la concepción del aula como un espacio unificado y homogéneo en el que *todos los niños o niñas hacen lo mismo, a la vez, de la misma manera para llegar a un mismo resultado*. Un sistema que se llamó de la enseñanza simultánea.

La propia naturaleza de este modelo escolar, basado en la clasificación y graduación, crea un problema inherente: la aspiración, el ideal del grupo homogéneo y su imposibilidad fáctica. Tal situación conduce a diversos intentos de solución. De una parte, la creación de grupos especiales para retrasados, de manera que no interfirieran en los grupos “normales”. Pero aparece también el problema de los “adelantados” al nivel promedio. Incluso, para garantizar sistemas de clasificación refinados, se propone que los grupos escolares sean numerosos (incluso de más de mil alumnos), para poder crear cuantas secciones sean necesarias (ello permitía crear secciones no sólo por edad, sino por conocimiento o inteligencia dentro de una misma edad). Hay que tener en cuenta que en esta época de la organización científica del trabajo ha aparecido la psicología de la clasificación, preocupada por la medición, las escalas métricas de inteligencia, determinación de la edad mental, escalas de instrucción etc. Es decir, el triunfo de la psicología “científica”. Pero, para desesperación de los clasificadores, no había manera de conseguir un aula homogénea, por lo que toda clase se veía necesitada de diferencias internas (por ejemplo, separando a los aplicados de los desaplicados, pero si además había repetidores, las diferencias se multiplicaban). No se consigue la homogeneización, pero inevitablemente, la calificación, la clasificación, y el fracaso supone la aparición de nuevas categorías de alumnos retrasados y el desarrollo de sistemas selectivos que dejan por el camino a quienes no cumplen las expectativas de rendimiento en el tiempo y en el ritmo que marca cada curso. Y es que, inevitablemente, la clasificación conduce a la selección (Viñao, 1990, p. 96).

La mentalidad de la graduación significa siempre un doble juego: hay que conseguir crear grupos adecuados a las características comunes de los niños. Pero luego hay que conseguir que los niños se ajusten a las características bajo las que están concebidos los grupos. Se pasa así, de la descripción científica “del niño”, al sometimiento de cada niño a su descripción. Las prácticas de clasificación “científica” de la infancia acaban siéndolo en función de su mejor o peor adecuación al artificio que construye la escolaridad graduada: tener el nivel fijado por las secciones o cursos; corresponderse con las atribuciones fijadas como edad mental, o por las escalas de instrucción; aprender y progresar en el ritmo temporal establecido, etc.

He aquí la confusión: en tanto que la escuela distribuye al alumnado según supuestos de edad, como referente de igualdad y homogeneidad, la psicopedagogía tiene que documentar tanto el supuesto (las criaturas son iguales a una misma edad), como la manifiesta negación diaria del mismo (la escuela está llena de conflictos que deben resolverse por los “desajustes” que manifiestan niños y niñas en relación a la definición que se hizo de ellos y de su localización institucional por su edad) (Lloret, 1997). De la misma forma que está continuamente argumentando que niños y niñas distribuidos en grupos de la misma edad “se socializan”, a la vez que hay que atender a los problemas de socialización que se generan por la incapacitación para la convivencia entre críos de diferente edad. O se tienen que estar siempre argumentando los contenidos y aprendizajes que corresponden a “una” edad, a la vez que atendiendo a las problemas del alumnado, a retrasados y a adelantados, a los que necesitan atención específica (¡”refuerzo”!), a los que no siguen, a los que no les interesa, a los desmotivados, a los que no atienden, a los nerviosos, a “los de integración”, etc. Es decir, prácticamente a todos. A todos los que contravienen el orden institucional, psicopedagógicamente sostenido en su justificación y en su acción de remedio.

Pero además, lo que pone en evidencia la historia de la escuela graduada es que estamos ante una institución con serias dificultades para integrar las diferencias de capacidad; es inevitable oír el chirrido entre el sistema de aula graduada que funciona bajo el supuesto de la homogeneización y la aspiración del “todos iguales” (pero que es un todos lo mismo y a la vez y para llegar al mismo resultado), y en el que, por otra parte, hay que incorporar a los claramente diferentes. Una escuela que señala a los que tienen dificultades, porque lo único que éstos pueden mostrar en ese contexto es lo que no pueden (lo que lleva a identificar a alguien con su déficit), no lo que son y tienen. Una llamada de atención con su propia moraleja: difícilmente puede llevarse a cabo ninguna política de integración que no modifique en su núcleo central la propia idea de escuela concebida para la creación de grupos homogéneos, a partir de la creación de grupos por edades y de un currículum secuenciado.



Jornadas de apoyo en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Lo que se pierde: que no hay dos iguales

Desde el principio la lección es clara: no hay dos iguales, ni siquiera por edad, y sin embargo se les quiere tratar como iguales para obtener algo semejante de todos. La propia institución se ha ido organizando con esa ilusión de igualdad, y el cansancio del enseñante, entre otros, es la lucha por mantener esa ilusión ante el desmentido constante. Y como sabe que no son iguales pero cree saber lo que son o cómo son (y si no, eso es lo que reclama al experto: que le diga cómo son y cómo tratarlos), entonces quiere verlos según la diferencia que les define para tratarlos con respecto a ella, para normalizarlos, para hacerlos, si no iguales, en comparación con “los iguales”, ordenados respecto a ellos.

La mirada de la pedagogía ha sido entonces, predominantemente la de quien cree saber lo que verá antes de mirar, la de fijar mediante el saber de la psicopedagogía quiénes son y cómo son los niños, y la de decidir en los programas oficiales y en los proyectos educativos lo que les corresponde a todos uniformemente aprender, saber, hacer, ser. Y cuando no responden a las expectativas, cuando no son como se espera ni aprenden lo que se programó es entonces el diagnóstico el que establece lo que les pasa, y el tratamiento, la seguridad de lo que hay que hacer. Es esta una mirada, como hemos visto, que subsume a las personas (llenas de matices y facetas, de luces y de sombras) bajo una categoría, aunque sea la de “normal”. Y esto lo hace aún más justo con quienes más necesario es limpiar esa mirada de impurezas y supuestos: con aquellas personas que precisamente menos conocemos y entendemos (algo que, por lo demás, siempre podemos decir de absolutamente todas las personas, incluidos nosotros mismos). Una mirada, por otra parte, llena de temor, que ve ante quien no comprende aquello que le desconcierta, pero no su propio desconcierto; ve por tanto su déficit, o ve su diferencia en lo que tiene de limitación y no de posibilidad; o ve su diferencia en lo que tiene de no “como yo” (de no como “nosotros”, de no “iguales”), esto es, de no normal, de no deseable.

Esta es la paradoja: que sabiendo íntimamente en nuestra experiencia cotidiana que no hay dos iguales, que todos tienen su singularidad, y que la educación tiene que ver con la posibilidad de comunicarse personalmente con cada uno, poder aportar a su vivencia y experiencia algo que les deje huella, sin embargo, si las formas de aproximación al alumnado están mediadas por la suposición de que sabemos quienes son, nos impiden el conocimiento de quienes realmente son e impiden por tanto la comunicación.

García Calvo (1997) lo ha expresado muy claramente:

“La educación parte de una idea fundamental, tan firme como estúpida: que se sabe lo que es un niño. Lo saben porque saben el futuro de ese niño, porque ellos van a formarlo y conformarlo y todo eso por su pretendido bien... Se pretende conocer ese misterio siempre imprevisto y escurridizo de un niño. Porque no se sabe lo que es un niño; y ese no saber del niño está enseñando al maestro: se aprende de los niños. Pero en vez de aprender de ellos, a cada momento se les enseña lo ya sabido... Un maestro ha tenido primero que sufrir muchas pedagogías, muchas malas creencias que le convengan de que es eso lo que tiene que transmitir a los niños, sin permitirse cuestionar la pertinencia de esos saberes y esas ideas. Pero ahí están los niños: están para escucharlos y aprender de ellos, y esa debería ser la primera y más honesta tarea de un maestro: saber oír —cosa que nunca hacemos—.”

Y también Jorge Larrosa (1997, pp. 60, 62):

“La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos.

No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío.

(...)

En tanto que encarna la aparición de la alteridad, la infancia no es nunca lo que sabemos (es lo otro de nuestros saberes), pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar; no es nunca la presa de nuestro poder (es lo otro que no puede ser sometido), pero al mismo tiempo requiere nuestra iniciativa; no está nunca en el lugar que le damos (es lo otro que no puede ser abarcado), pero debemos abrir un lugar que la reciba. Eso es la experiencia del niño como otro: el encuentro con una verdad que no acepta la medida de nuestro saber, con una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa. La experiencia del niño como otro es la atención a la presencia enigmática de la infancia”.



Juego infantil en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

No hay solución lingüística

A estas alturas ya debe estar claro. El problema no es que no habíamos encontrado las palabras adecuadas con las que resolver el problema. No podemos confiar en encontrar el lenguaje que evita las desviaciones de sentido. Podemos dejar de hablar de diversidad y empezar a decir diferencia... y encontrarnos otra vez reconstruyendo el mismo andamiaje: clasificación de diferencias, diagnóstico, etc. Estaremos en las mismas si las palabras sustituyen la experiencia: la experiencia de no saber, de tener que atender, mirar, escuchar, hacer sitio, dejarse decir, quedarse pensando, sintiendo la extrañeza.

Incluso figuras del pensamiento como “el otro” o “la singularidad de cada una, de cada uno”, que he venido usando pueden ser engañosas, porque pueden acabar siendo sólo discurso, figuras retóricas. Sólo tienen valor en cuanto que apoyo a la oportunidad de una experiencia. Si no, “el otro” puede ser sólo un hablar sin que haya nadie, sin que haya ese otro al que se supone que me estoy refiriendo, un hablar de quien no soy yo, pero sin tener nada ni nadie en mente, sólo palabras. Hablar del otro me ayuda si me hace consciente, sensible de mi límite y de mi apertura ante quien no soy yo y está ante mí: un misterio, pero también una posible compañía . Igualmente, “la singularidad” recita, paradójicamente, un genérico. No hay caras, ni nombres ni apellidos. Nos vale si nos recuerda constantemente que hay alguien ahí; nos estorba si se convierte en un nuevo discurso que puede moverse en la abstracción, en este caso en una abstracción sobre los singulares, pero nos quedamos ahí y después no hay nadie, no vemos a nadie, no se nos puebla la imaginación de rostros. Incluso de vez en cuando hablo de niños y niñas, de alumnas y alumnos; y aunque la intención es la de hacer presente que hay dos sexos, que no podemos hablar como si sólo hubiera uno, o como si se le pudiera atribuir lo mismo a los dos sexos, sin embargo, puede ocurrir que aunque mencione a los dos sexos, simplemente estén nombrados, pero metidos en el mismo saco, sin hacer diferencias, diciendo lo mismo para unos y otras. Un uso del lenguaje que a la vez que hace reconocimiento de la diferencia, la puede neutralizar.

Y es que lo que estamos tratando de abrir no se resuelve fijando un lenguaje. No hay una solución que sea encontrar las palabras justas que dicen lo que es, porque siempre el lenguaje es recreación, tanteo, y a veces, sustitución del abismo entre la experiencia y lo decible. La cuestión no es encontrar el lenguaje correcto, sino hacernos conscientes de cómo miramos y construimos al otro en nuestras expresiones. Diseccionar siempre los supuestos con los que pensamos al otro. No se trata por tanto de encontrar algo que se pueda definir, sino aquella expresión que nos impide cualquier definición, que nos ayuda a ponernos delante aquello, aquellos que no podemos encerrar en palabras, sino que nos ponen en la experiencia y la apertura de sí, para vivir el encuentro, la sorpresa, la novedad del otro. Y entonces, las palabras se buscan no para encerrar, sino para abrir, para deshacer supuestos, para interrogarnos, para despertar la sensibilidad.



Juego infantil en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

La experiencia de la alteridad: una pedagogía de la singularidad

Si atendemos a esta preocupación desde la experiencia, o al menos sin desvincularnos de ella es probable que reconozcamos con facilidad cierta luz. Porque hay ocasiones, relaciones, en las que hemos vivido esta experiencia de la alteridad, esto es, de sentir la presencia de alguien cercano sin presupuestos, abiertos a lo que su presencia nos dice, disponibles a lo que su necesidad nos comunica, presentes en el diálogo que se inicia (aunque sea un diálogo tan sólo de gestos, de miradas, de intuiciones; o ni tan siquiera eso, aunque sea un diálogo mudo, de tan sólo presencias). Una experiencia que todos y todas hemos tenido (salvo casos excepcionales) en la relación con nuestra madre. Porque es la madre, como han señalado las autoras del pensamiento de la diferencia sexual (Piusi y Mañeru, 2006), la que en primer lugar nos ha dado, desde su disponibilidad y apertura a la relación deseosa de relación en sí, la oportunidad de ser que nace de esa relación de tú a tú entre la madre y su criatura. Es por tanto el aprendizaje de ser uno, una entre los demás, la primera experiencia de alteridad de la que participamos. Y es normalmente de la madre en primer lugar de quien hemos aprendido el sentido y la experiencia de la alteridad. Sí, la madre, que sabe, que es consciente de que entre sus hijos no hay dos iguales.

Es esta primera experiencia, este primer saber, muchas veces ni siquiera formulado, el que podemos recuperar para conectar con lo que nos permite percibir la singularidad de cada uno, de cada una, y también las posibilidades, tanto las que cada quien pudiera tener y desplegar, como las que permiten encontrar el sentido en las relaciones educativas y los resquicios en las instituciones escolares para que este percibir y desplegar puedan darse.

Ser quien se es con completa dignidad

Si no hay, pues, dos iguales, la auténtica relación educativa se mueve desde esa constatación, pero para significarla como posibilidad: el deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno/a manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construir-se. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que nuestros estudiantes muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. No es pues hacerse indiferente ante las diferencias, pero tampoco confirmar el diagnóstico: ya sabemos lo que son y lo que serán. De lo que se trata es de que cada uno/a pueda ser quien es con completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir.

Estamos demasiado acostumbrados en nuestros sistemas educativos a que las preocupaciones formativas nazcan de las “necesidades de la sociedad”, en vez de preguntarse qué es lo que necesitan niños, niñas y jóvenes para crecer con equilibrio e integridad, qué necesitan para desarrollar sus recursos, su propio sentido vital y para encontrar su lugar, reconociendo potencialidades, posibilidades y deseos, así como dificultades y límites. Y la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir. Y en esa relación, sugiere, propone, ofrece, hace, inicia tareas y conversaciones; pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que puedan ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos, y que encuentren así su camino.

Percibir lo singular

Más allá de las diferencias categorialmente constituidas, tenemos que ver las diferencias particulares que deshacen cualquier juicio a priori sobre las criaturas humanas y las relaciones. Necesitamos, por tanto, educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta. Si, como ha escrito Milagros Rivera (2000), “lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace”, nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad: la de toda persona y también la de cada relación con cada una. Esto puede significar tanto captar y entender la chispa vital que cada una, cada uno de mis alumnos lleva consigo, como aceptar el límite, la imposibilidad de comprenderlos, la certeza de que se nos escapan, de que hay un misterio en su ser al que no llego. Y acepto ese misterio, no necesariamente como limitación o dificultad a la relación, sino precisamente como aliciente, porque la diferencia irresoluble, la percepción de la distancia y la incomprensión, igual que puede provocar el distanciamiento, también puede alentar el deseo de relación, de participar del misterio del otro.

Necesitamos también aquella comunicación en la que lo que es no se esconde, sino que se expresa; aquella relación en la que se habla y actúa, como docente, en primera persona, buscando la comunicación que pone en juego verdades, las nuestras y las de nuestro alumnado. No se trata, por tanto, de no reconocer las dificultades allá donde se produzcan (dificultades que pueden ser nuestras como educadores, como también de nuestros alumnos, ya sea en las relaciones, en los sentimientos o en los aprendizajes necesarios o deseados). No es que no podamos pensar en diferencias problemáticas (aquellas que nos problematizan, que vivimos en su encuentro y en las relaciones personales y pedagógicas como difíciles, que no sabemos bien qué hacer, cómo resolver las dificultades). Se trata más bien de poderse encontrar ante las dificultades sin juicios a priori, viendo a la persona completa (con sus recursos y capacidades, con sus deseos, posibilidades y circunstancias), y viendo la dificultad como lo que es: una dificultad que no es “su problema”, sino “nuestro problema”, algo que tiene que ver con él o ella, pero también conmigo.

Pero de la misma forma que nos tenemos que ocupar de las diferencias problemáticas, también tenemos que pensar en aquellas diferencias que a veces nos hemos acostumbrado a neutralizar; son pues diferencias que tenemos que problematizar, hacerlas visibles. Es sobre todo el caso de la diferencia sexual: niño-niña. Una diferencia que las más de las veces nos la encontramos convertida en tópicos, o bien ignorada, neutralizada, “igualada” (es decir, planteada desde la igualdad de los sexos). Sin embargo, es la primera diferencia que elabora toda criatura (junto con la de adulto-infante), con la que se confrontan, comparan, diferencian niños y niñas desde su primera infancia. Al ser ésta la primera diferencia, la que seguro todos vivimos, necesitaríamos pensarla más: ¿Qué significa ser niño o niña, chica o chico? ¿Cómo vive cada uno, cada una su relación consigo, con su propio sexo y con el otro sexo? ¿Qué tenemos que percibir, entender, rescatar, de las formas en que cada sexo se vive y desarrolla; de lo que tienen como propio, y no simplemente como reproducción de modelos y estereotipos; de la forma en que pueden construirse libremente desde su diferencia de ser chico o **chica** (Ref: *Conozco pocos estudios que aborden esta cuestión en la infancia desde esta perspectiva. Destaca la obra de Gilligan (1985) La moral y la teoría, (si bien resultaba más sugerente y clarificador el título original en inglés: In a Different Voice.)?*

La escucha, antes que el diagnóstico

Si el diagnóstico actúa a priori, habiendo fijado las categorías en las que deben encajar las personas, la auténtica escucha es la que está dispuesta a la sorpresa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. Afinar los sentidos. O también suspender el pensamiento para hacerse más perceptivo. La atención a lo singular, dice Rivera (2000) inspirándose en Simone Weil, “es el hacerse disponible a la relación viva en presencia real, después de haber abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible, desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos”. No interponerse, no interponer juicios, expectativas, aspiraciones. En realidad, poder escuchar es una pasividad activa que requiere abandonar, al menos provisionalmente toda nuestra disposición pedagógica (que es la que está normalmente llena de programas, contenidos, expectativas, resultados esperables) para poder estar atento a lo que realmente sucede, a lo que se nos está diciendo. Una escucha que es también una espera paciente a que algo se entienda, se aclare, ilumine aquella intuición que nos dice qué hacer, qué es lo adecuado.

La proximidad

Ninguna investigación, ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno va a escuchar, ni lo que uno debe decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta. Otra paradoja de las relaciones educativas, y en general de las relaciones humanas, aunque sean profesionales: a la vez que se aprende de la experiencia, hay que estar en disposición de vivir las nuevas experiencias como la primera vez. Elisabetta Manenti, una mujer que acoge en su hogar a chicos y chicas en dificultad, lo expresa con gran claridad:

“Lo que me ha resultado más difícil de aprender puede parecer una paradoja pues se trata de saber deshacerse del saber acumulado con la experiencia en el momento oportuno.... Disponer de un saber construido con el tiempo te da seguridad, pero se acaba por no considerar a quienes tienes delante como alguien que ha vivido una historia que le hace único. Vas muy desencaminada si pretendes encuadrarlo inmediatamente en tu saber. Cada persona es distinta y si quieres ir a su encuentro debes forzosamente abandonar lo que sabes o crees saber”.

(Manenti, 2002, p. 173)

Ver las diferencias personales y situacionales más allá de las categorías, sensibilizarse ante el otro antes y después de todo juicio es dejarse “tocar”, y dejarse decir, es saberse cerca, al lado; algo relativamente fácil si hablamos de nuestros propios alumnos: quien está más cerca de mí tiene nombre, apellidos, historia y futuro, circunstancias y deseos; trasciende por tanto cualquier determinación conceptual, porque la desborda y la enriquece con nuevos significados. Pero dejarse tocar es una actitud que deja huella, que deja marcas. Las marcas de la vida. Tarea nuestra es también que esas marcas nos hagan más sabios en nuestra sensibilidad, que no más indolentes.

Mirar ecológicamente

Cuando miramos, no podemos ver seres aislados, como si estuvieran en un vacío de relaciones y circunstancias. Lo que vemos son personas que reaccionan a una situación, a lo mejor a nosotros mismos. Si la diferencia es una relación, lógicamente, en aquello que se nos presenta como problemático es eso lo que emerge: el conflicto en la relación. Por eso, mirar debe ser contemplar, y en ese contemplar, poder distinguir entre las percepciones que tenemos de las criaturas humanas y de sus diferencias, por un lado, y por otro, las características de las situaciones que se viven como conflictivas, o en las que estos conflictos se desencadena. En contextos como el escolar, además es importante percibir las formas en que una institución admite o rechaza la pervivencia de las diferencias, o si las convierte o no en conflicto. No sólo nos encontramos con personas diferentes, sino con personas que reaccionan (también de forma diferente) a la institución, y con diferencias que se soportan mejor o peor en la institución.

Mirar al yo que mira

Y como decía, también reaccionan a nosotros mismos y a nuestra propia reacción ante ellos. Por tanto, también tenemos que mirar a quien mira: mirar la interrelación. No sólo preguntarse quién es éste; también por qué lo veo así y por qué reacciono así ante él. Y recordar que todo caso problemático (y esto es algo que me hizo entender Nuria Pérez de Lara) manifiesta mi propia deficiencia, mi incapacidad de entender, de aceptar, de resolver. Evidentemente, esto no soluciona los problemas, pero nos sitúa de una forma más humana ante los mismos, porque entonces cada uno se comunica desde su incapacidad y desde su posibilidad; desde su necesidad y desde su deseo: al menos, el de ser re-conocido. Pero además es especialmente importante, en vez de negar nuestras dificultades ante las diferencias, atrapados en la moral del “buenismo” (las buenas intenciones) o de lo políticamente correcto, reconocer nuestras reacciones, nuestra extrañeza, nuestro rechazo. Sólo ese reconocimiento, sólo ese escucharse realmente, sin culpabilizarse, pero sin engañarse, puede ser el punto de partida en nuestras relaciones con lo que nos descoloca, nos desconcierta; negarlo, en el mejor de los casos es no haber ajustado las cuentas con nosotros mismos, y en el peor, dejar conectada una bomba de relojería en nuestro interior que tarde o temprano estallará.

Percibir las posibilidades

La tarea educativa ante los conflictos y las no-normalidades que nos problematizan es la de percibir las posibilidades. La preocupación educativa es mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad, su fuerza, porque es de ahí de donde tienen que extraer cada uno su posibilidad de una vida digna, “dar forma con decisión a las contingencias de su vida” (Van Manen, 1998). Percibir la fuerza del otro es la tarea educativa más importante, porque al hacerlo, si nuestra relación es educativa, si hay una relación de autoridad, que no de poder, y de confianza, esa fuerza que percibimos en el otro es fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, y por tanto fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir.

Percibir la singularidad no es anular las diferencias, sino reconocerlas, pero no desde las categorías a priori, sino desde lo que permite sus conflictos y sus posibilidades, dejándose decir y tocar, dejándose sorprender. Percibirla, pues, por encima de la institución y sus supuestos e intereses.



Juego infantil en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Aperturas didácticas para tener en cuenta la singularidad

Colocarse por encima de la institución y de su pedagogía implícita, basada en la homogeneidad, no es sólo mantener otro espíritu pedagógico, sino también encontrar formas de mediación práctica. Necesitamos encontrar mediaciones didácticas por las que esa disposición a percibir la singularidad y a tenerla en cuenta, a partir de ella pedagógicamente, pueda tener una posibilidad. Necesitamos por tanto percibir las posibilidades en las prácticas cotidianas para que las relaciones singulares, los aprendizajes personales, las trayectorias únicas de cada alumno/a puedan tener alguna perspectiva de realidad, inventando procedimientos, organizaciones, metodologías (o valiéndonos de tradiciones y caminos que están siendo trazados) que lo faciliten. Y a la vez, sabiendo que nada de ello nos garantiza lo que siempre tiene que ser vivido y sentido por primera vez, en las relaciones concretas, con nuestros alumnos y alumnas singulares. Porque *la pedagogía de la singularidad es siempre una pedagogía de la experiencia*: depende del encuentro, siempre por ocurrir, en primera persona (esto es, relacionándose, diciendo y escuchando, actuando desde quien se es, no desde lo que se representa). Por eso prefiero hablar de *aperturas*, porque las propuestas metodológicas, organizativas, curriculares son sólo eso, aperturas, oportunidades para abrir la relación personal, que sólo puede hacerse en última instancia desde quien cada uno es. Y son aperturas si nos ayudan, si colaboran con quienes somos como docentes y como instituciones a cuidar el sentido, la mediación, la relación, el aprendizaje personal.

Aprendizaje personal

Si entendemos que el auténtico sentido del aprendizaje es poder hacer algo propio con lo que nos llega como novedad (ya se trate de un acontecimiento, un saber, una acción), y no la repetición de lo dado, aprender supone entonces la capacidad de ponerse en juego (tanto docentes como estudiantes) en las relaciones educativas. Supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto) y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia, esto es algo que no sólo acontece, sino que te deja huella. Es en la relación personal en donde se van modulando los significados y las necesidades de unos y otros; en donde se va elaborando e intercambiando la comprensión de lo que cada uno aporta y plantea.

En el encuentro que significan las relaciones de intercambio se produce la tensión entre la experiencia de lo social, de pertenencia a un grupo, pero que necesita de las cualidades de la relación que se viven de tú a tú. Una tensión que es también un reto docente: solemos elaborar una mirada que nos hace pensar en clases y grupos como un proceso colectivo que se vive y se acompaña, a la vez que tenemos que evitar la tentación generalizadora de “la clase”, “el grupo”, que visibiliza a algunos y oculta a otros. Y es una tensión también porque siempre nos muestra la imposibilidad o los límites de la comprensión del otro (Ellsworth, 2005). Sin embargo, estos límites no son sólo frustración (que lo suelen ser muchas veces), sino también la expresión de la irreductibilidad de cada uno, de cada una. En los límites, si hay disponibilidad y apertura (Arnaus, 2005), y no indiferencia o sometimiento, es donde podemos vivir uno de los significados íntimos de la construcción personal, porque en esos límites, en el deseo de comprensión o aceptación y en la dificultad o imposibilidad para conseguirlo, es donde se abre para nuestro alumnado (como también para nosotros) la posibilidad de asumir el sí mismo, esto es, decidir (de una forma consciente o inconsciente) cómo tomar lo que ha pasado y qué hacer con ello. Cuando el sentido en el que actuar o pensar no está resuelto, el acompañamiento pedagógico (que señala el conflicto, pero que no se lo resuelve) crea el espacio de “hacerse”.

Hacer del aprendizaje algo personal depende de modificar las relaciones con el saber. El aprendizaje se convierte en impersonal si el saber que se enseña se concibe como una acumulación de respuestas correctas para ser poseídas, en vez de como una manera de mirar al mundo para ser practicada en sus variedades, tanteos y conexiones personales. Se trata, por el contrario, de personalizar las relaciones múltiples con los saberes y experiencias culturales. Es dialogar con las formas culturales incorporadas, interiorizadas, a partir de las cuales vemos el mundo y a nosotros mismos, en contraste con otras visiones, otras aportaciones, con otras elaboraciones, para poder reformular el sentido desde el que se ve y se interpreta, haciéndolo más preciso, más abierto, más sutil, más sensible. Las aportaciones culturales de la enseñanza tienen que cobrar un sentido y una relevancia personal: para preguntarse, para orientar su vida, para descubrir y experimentar posibilidades, etc. Es también la oportunidad de un aprendizaje de sí.

Un aprendizaje personal supone también la oportunidad de reconocer otras experiencias, otras necesidades, otras cualidades y recursos que no unifiquen la experiencia de enseñanza y de aprendizaje como trayectoria academicista. Esta variedad de experiencias y de modos de abordarlas y de vivirlas es lo que abre la posibilidad a que cada uno encuentre su sentido, sus inclinaciones, su vocación (Tonucci, 2007). Porque un aprendizaje personal, en una relación personal, es una forma de ir viviendo cada una, cada uno, su lugar en el mundo, pero no como destino o sanción, sino como definición de su querer estar y participar desde sí en relación a lo que le rodea.

El currículum

Necesitamos pensar en una perspectiva sobre el currículum (como en la tradición de Stenhouse, 1984) que no esté tan preocupada por planificar y controlar los resultados de la enseñanza como en pensar lo que vale la pena ser ofrecido y vivido como interrogantes, como experiencias, como saberes con los que hacer algo propio. Una perspectiva más ambiciosa que la de la simple acumulación estática del saber, porque no niega la necesidad del saber, sino lo que cada uno puede hacer personalmente con el mismo. Es lo que Barnes (1994) ha llamado “conocimiento de acción”, esto es, aquel que se vive en su capacidad de convertirlo en dinámico, en hacer algo con él, en poder cada uno pensar desde sí su realidad a partir de lo que le aporta. Tal punto de vista supone una visión de la tarea docente como la forma de inducción y participación en esta conversación entre saberes y experiencias.

Distintas aproximaciones a esta idea están vivas y están siendo estudiadas y divulgadas. Desde el aprendizaje basado en problemas (Barell, 1999; Meirieu, 1992; Torp y Sage, 1999), los proyectos de trabajo, (Hernández y Ventura, 1992, Hernández, 2002, Martín, 2006), la enseñanza basada en la experimentación (Charpak, 2005) y en la investigación (con toda la tradición freinetiana de la investigación del medio como punto de partida, pero también con otras actualizaciones, enfoques y desarrollos; por ejemplo, Jiménez Vicioso, 2006). Son en general perspectivas integradas del currículum (Beane, 2005) y formas de organizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje que crean situaciones de interrogación y búsqueda, o que se convierten en sí mismos en acontecimientos que no tienen un camino, ni una conclusión trazados a priori, sino que en su desarrollo, en su resolución y en su significado requieren ponerse en juego personalmente para darle sentido a lo que está pasando, para decidir lo que hacer, cómo continuar, qué conclusiones extraer, qué hacer con lo que se ha obtenido, etc..

Pero una concepción del currículum que permita un aprendizaje personal significa también el reconocimiento de la necesidad de experiencias y recorridos singulares. De tal manera que la cuestión no es sólo que cada uno pueda hacer algo propio y personal con lo que se plantea como común, sino también la diversidad no homogénea, no igual para todos, de actividades y de aprendizajes; lo que Ángel Pérez (2002) ha llamado la “equivalencia de oportunidades y de posibilidades”. No todos tenemos las mismas cualidades, capacidades, ni intereses; por lo tanto, cada uno necesita y se siente más vinculado a aspectos diferentes de la vida cultural. Es esencial poder experimentar y probar una amplia gama de saberes y experiencias, pero no para ser determinados en relación al éxito obtenido en ellas; sino para que cada uno pueda encontrar sus puntos fuertes, sus recursos y cualidades, sus potencialidades. Que cada uno pueda encontrar y labrar su camino, su identidad, su trayectoria cultural. El problema con el sistema escolar que tenemos es que valora jerárquicamente la variedad de capacidades, de tal manera que clasifica a los sujetos en una gradación lineal y discrimina a quienes no responden a ciertas cualidades. La cuestión no es, por tanto, la de crear itinerarios si estos se connotan de sentido jerárquico y selectivo, sino que es necesario que las posibilidades diversas puedan ser vividas como reconocimiento no determinista de las variedades personales y de las variaciones incluso que se van sucediendo en una misma persona a lo largo de su vida. En la educación obligatoria, en la concepción de “una escuela para todos” sean cuales sean sus capacidades y necesidades, se hace mucho más necesario pensar en una visión del currículum que no obligue a medirse con respecto a una única posibilidad del aprendizaje, del saber y del desarrollo personal.

Las tareas

Una concepción del currículum como la anterior, abierta a la variedad de significados, pero también de acciones y de realizaciones para el alumnado, y abierta a la variedad de aprendizajes, de contenidos y de recorridos, en la convivencia de quienes no quedan subsumidos bajo un mismo plan ni una misma trayectoria, significará en ocasiones la posibilidad de participar en actividades y tareas diferenciadas; significará incluso la separación para procesos y experiencias distintos. Pero, por encima de todo, significa concebir la posibilidad de participar en actividades y tareas comunes que se prestan a cobrar un recorrido y un significado singular. De hecho, en la naturaleza de los enfoques antes mencionados (basados en problemas, en proyectos, en investigación, etc.), ya se encuentra esta concepción de la participación en tareas que pueden ser vividas simultáneamente como grupales y como personales, ya que están pensadas para que puedan tener desarrollos no unificados, rompiendo así con la tendencia a la homogeneización de otros sistemas que sólo proponen un único recorrido y un único significado posible a la actividad escolar (lo que obliga a que los alumnos tengan que colocarse y medirse en una perspectiva lineal, de tal manera que no

estar a la altura de la tarea significa *rebajarla* para adecuarla a su posibilidad, no realizar otra cosa o relacionarse de otra manera con ella (Ref: Véase Perrenoud (2006, pp. 141-143).)). En la articulación entre el grupo y las necesidades singulares se suele en ocasiones vivir como una división la atención a la dinámica mayoritaria y compartida del grupo, frente al proceso singular, particular y diferente de algunos. Pero la cuestión no es cómo se establece la división y la duplicación del docente, sino pensar en lo que permite que la diferenciación sea una experiencia conocida y compartida por el grupo: cómo lo que cada uno hace y vive tiene sentido para el grupo.

Las relaciones

Es en la relación en donde nace y vive la posibilidad de que el intercambio, las propuestas, las actividades sean sostenidas desde el sí mismo en diálogo con otros. La conversación va creando la oportunidad de abrir posibilidades a las experiencias, de intercambiar los mundos personales, de conocer lo que unos y otros piensan y viven, de buscar siempre de nuevo la mediación del sentido para lo que pasa. Incluso cuando el diálogo queda abierto, sin respuesta, dejando en suspenso el significado que pueda tener algo, porque en la indeterminación de lo que significan las cosas, de lo que sabemos y de lo que no, queda abierto el sentido de sí, que tiene que acoger la imposibilidad de concluir como una forma también de irse construyendo, de irse definiendo por uno mismo (Van Manen, 2004, p. 29).

Pero la vida es más amplia que el currículum, y lo que puede ocurrir y acompañarse en el transcurso de la vida escolar puede trascender en su significación e importancia a cualquier planificación o pretensión. La relación también tienen que ver con este reconocimiento: un aspecto fundamental de la experiencia formativa escolar, del ir encontrando su lugar, de reconocerse y reformularse en la variedad de encuentros y conflictos que supone la convivencia es parte fundamental de lo que las instituciones educativas pueden y deben tomar como responsabilidad: una experiencia en sí de civilización.

La evaluación

Desde una perspectiva sobre la evaluación excesivamente dependiente de los usos y necesidades administrativos, y de los estándares y comparaciones internacionales, la evaluación se presta más a dificultar la percepción de la singularidad que a ayudar a sostenerla. Porque la percepción de la singularidad no puede nacer de una percepción de la individualidad en comparación con una generalidad. Mientras la evaluación esté empañada de comparación, mientras se conciba en relación a niveles prefijados, actuará contra la comprensión de que cada alumno o alumna tiene su propio reto, su propio camino, sus propios resultados. La cuestión estriba en poder mostrarles a los estudiantes su propio progreso, poderles retornar imágenes que les permiten verse en sus posibilidades y recorridos, en lo que hacen y lo que podrían, etc. (Meirieu, 1998, pp. 123-125). Esta forma de evaluación no requiere fijar niveles de rendimiento ante los que compararse y situar jerárquicamente a los estudiantes (algo incompatible con la idea de una escuela para todos, y con la de la equivalencia de oportunidades y de posibilidades, abierta a recorridos diferentes entre unos y otros, abierta a que cada uno encuentre y desarrolle sus capacidades, no que se someta a una única visión y versión de lo que es aprender y de lo que hay que saber). La evaluación puede ser perspicaz y exigente, a la vez que comprensiva y adecuada a cada uno, de la misma forma que lo puede ser la crítica de una novela o de una película: no requiere un referente previo de logro, pero sí se puede valorar en lo que da de sí y en lo que podría haber sido. No se define a priori lo que se espera encontrar, lo cual permite que el aprendizaje puede ser mediado personalmente, pero se puede apreciar el valor de lo que ha sido creado, de lo que se ha aprendido, precisamente atendiendo a las cualidades, trayectorias y capacidades personales.

Todas estas aperturas, estos modos de mediación para encontrar la forma particular de ponerse en juego personalmente para apoyar la percepción de la singularidad de nuestro alumnado, y para abrir posibilidades de desarrollo propio, tienen como hemos visto un freno importante en la propia idea de escuela que tenemos mayoritariamente institucionalizada. La escuela graduada es un freno, como lo es su consecuencia inmediata que todo docente vive cotidianamente: la clase, como conjunto de niñas y niños, todos de la misma edad, de los que se supone que han hecho unos mismos aprendizajes y deben realizar un mismo recorrido para conseguir unos mismos resultados. Por tanto, es importante conseguir modificar esta concepción tanto mentalmente (dejar de guiarse por ese referente construido de “todos iguales, todos lo mismo”), como también organizativamente. Sólo si modificamos la noción de “clase” es posible introducir no sólo otra práctica, sino también otra mentalidad que no se encuentre atrapada en la imagen recurrente y en la tentación de grupos de iguales entorpecidos por quienes no se corresponden con la normalidad del nivel.

Pero es importante también tener en cuenta que una pedagogía de la singularidad, un pedagogía de la experiencia no sólo depende de una abstracta “buena voluntad”, sino de encontrar las formas y las mediaciones para poder llevarla a cabo, en una concepción de la escuela y del trabajo docente más difícil, más sutil, más abierto a lo imprevisto. Requiere más madurez, más iniciativa, más capacidad de riesgo. Y por tanto, más investigación profesional, más reflexión personal, más apoyo de colegas y de otros profesionales.



Juego infantil en el barrio Salamanca, González Catán, La Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Nota sobre las imágenes

Por Iván Castiblanco Ramírez*

¿Cuántas veces llegamos a nuestros espacios educativos anticipando el encuentro con nuestros estudiantes? ¿Acaso ese estudiante imaginado existe? Tal vez se trate de renunciar a la imposición de la propia mirada para darle lugar a la mirada del otro, para transformar la propia mirada en una mirada otra que, sin embargo, no es la mirada del otro. Una renuncia que implica también no renunciar a uno mismo, a nuestra propia sensibilidad. Una mirada transformada como respuesta ante el encuentro con el otro.

Las fotografías usadas en esta trayectoria visual pertenecen al documental “Tierra de niños”, que desarrollé en el barrio Salamanca, localidad de González Catán, en La Matanza (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Allí hay una organización vecinal que realiza muchos proyectos sociales autogestionados. Sin embargo, lo que me llamó la atención de dicho lugar fue el ambiente propicio para que chicas y chicos hicieran presencia en el barrio, cuando el paisaje al que estamos acostumbrados en las ciudades, y de los barrios del conurbano, es de impronta adulta.

En relación con el texto de la clase, este proyecto es el resultado de una “percepción inesperada” como si la fotografía fuese más una “mediación” para encontrarse con el otro que un fin en sí misma. El encuentro fue más bien fugaz, debo admitirlo, hay una suerte de distancia que no pude sortear, pero creo que establecer una relación no se trata tan solo de lograr una profundidad, sino de la forma como nos disponemos ante el otro en la intensidad del momento del encuentro. Es decir, creo que se trata de una postura, de una forma de mirar.

De esta manera es posible pensar la mirada fotográfica como una posibilidad de encuentro y, en este sentido, como una mirada no se restringe meramente a lo visual, sino a la posibilidad de atravesar una barrera “espacial” para acercarnos al otro, para estar atentos, con los sentidos y la sensibilidad.

Estar atentos con la mirada podría ser algo así como percibir el paisaje (como pasaje, lugar, horizonte) que se conforma a partir del encuentro con el otro, un paisaje cambiante, impredecible, indecible, innombrable, inmirable, apenas imaginable cuando estamos juntos.

Bibliografía

Arnaus, Remei (2005) “La mediació a l’educació” *DUODA. Revista d’Estudis Feministes*, nº 29, págs. 101-107.

Barell, John (1999) *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial

Barnes, Douglas (1994) *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor

Beane, James A. (2005) *La integración del currículum*. Madrid: Morata,

Charpak, Georges (2005) *Manos a la obra. Las ciencias en la escuela primaria*. México: FCE.

Cuomo, Nicola (1994) *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

Ellsworth, Elizabeth (2005) *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.

Equipo de la Escuela El Martinet (2007) “De un sueño a una escuela” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 368, págs. 54-57.

Faccincani, Cristina (2002) “El pensamiento de la experiencia” En Diótima. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria, pp. 133-151.

Foucault, Michel (1976) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

García Calvo, Agustín (1997) “¿Qué es un niño?” Prólogo al libro de Isabel Escudero, *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*. Madrid: De la Torre/UNED.

Gilligan, Carol (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, Fernando (2002) “Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en tiempos de incertidumbre” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 310, págs. 78-82.

Hernández, Fernando y Ventura, Montse (1992) *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.

Jiménez Vicioso, Juan Ramón (2006) *Un aula para la investigación*. Montequinto (Sevilla): Diada Editora.

Jourdan, Clara (2001) “Los derechos van a la guerra”. En Luisa Muraro et al. *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra*. Madrid: Horas y horas.

Jourdan, Clara (2006) “Barreras simbólicas”. *DUODA. Revista d’Estudis Feministes*, nº 30, pp. 33-40.

Larrosa, Jorge (1997) “El enigma de la infancia o lo que va de la imposible a lo verdadero”. En Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (comps.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, pp. 59-76.

Larrosa, Jorge (2002) *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico/ Revista Ensayo y Error. Universidad Simón Rodríguez.

Librería de Mujeres de Milán (1996) *El final del patriarcado*. Barcelona: La Llibreria de les Dones.

Lloret, Caterina (1994) “Nos-altres” *Monogràfics de la revista Click*. Ajuntament de Badalona. pp. 35-38.

Lloret, Caterina (1997) “Las otras edades o las edades del otro”. En Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (comps.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, pp. 11-20.

Manenti, Elisabetta (2002) “La Casa del Po”. En Diótima. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria, pp. 162-175.

Mannoni, Maud (1979) *La educación imposible*. México: Siglo XXI.

Martín García, Xus (2006) *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.

Mecenero, Cristina (2003) “Cerca del comienzo”, *DUODA. Revista d’Estudis Feministes*, nº 25, págs. 103-109.

Meirieu, Philippe (1992) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro

Meirieu, Phippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Muraro, Luisa (1994) *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.

Pacheco, José (2004) “Escola da Ponte” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 341, págs. 22-24.

Pérez de Lara, Nuria (2001) “Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta”. En Larrosa, J y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Pérez de Lara, Nuria (2006) “El Otro (y la otra; lo otro)” En Anna Mª Piussi y Ana Mañeru (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 184-209.

Pérez Gómez, Angel (2002) “Un aprendizaje diverso y relevante” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 311, págs. 66-70.

Perrenoud, Philippe (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.

Piussi, Anna Mª (1999) “Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación”. En Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

Piussi, Anna Mª y Mañeru Méndez, Ana (coords.) (2006) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro,

Ricoeur, Paul (2003) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

Rivera, Mª Milagros. (2000) “La atención a lo singular en la relación educativa” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 293, págs. 10-13.

Rivera, Mª Milagros (1997) *El fraude de la igualdad*. Barcelona: Planeta

Skliar, Carlos (2000) “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”. En Pablo Gentili (coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

Skliar, Carlos (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tonucci, Francesco (2007) “Temblaba como un 25” *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 364, págs. 12

Torp, Linda y Sage, Sara (1999) *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

Treppte, Carmen (1996) *Aprender también quiere decir levantar puentes. Niños y madres turcos da camino hacia el pupitre*. Girona: Publicacions de GRAMC.

Tyack, David y Cuban, Larry (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Van Manen, Max (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Van Manen, Max (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Viñao, Antonio (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Viñao, Antonio (1998) *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.

Zambrano, María (1989) *Notas de un método*. Madrid: Mondadori

Posibles textos complementarios

Dennison, George (1972) *Las vidas de los niños*. México: Siglo XXI (ALGUNOS EXTRACTOS)

Larrosa, Jorge (1997) “El enigma de la infancia o lo que va de la imposible a lo verdadero”. En Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (comps.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, pp. 59-76.

Lloret, Caterina (1994) “Nos-altres” *Monogràfics de la revista Click*. Ajuntament de Badalona. pp. 35-38.

Lloret, Caterina (1997) “Las otras edades o las edades del otro”. En Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (comps.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, pp. 11-20.

Pérez Gómez, Angel (2002) “Un aprendizaje diverso y relevante” *Cuadernos de Pedagogía*, N° 311, págs. 66-70.

Rivera, Mª Milagros. (2000) “La atención a lo singular en la relación educativa” *Cuadernos de Pedagogía*, N° 293, págs. 10-13.